

LA LINGÜÍSTICA DIACRÓNICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE¹

TIBOR BERTA²

Universidad de Szeged, Departamento de Estudios Hispánicos

Resumen. La lingüística diacrónica, que examina los hechos lingüísticos del pasado, normalmente no se considera una herramienta aplicable en la enseñanza de ELE, cuyo objetivo principal es convertir al alumno en usuario del español en su estado actual. Este trabajo, uniéndose a la opinión de otros estudios de la bibliografía especializada, pretende defender la importancia de la aproximación diacrónica en la enseñanza de idiomas. Utilizando ejemplos de la fonética, de la morfosintaxis y del léxico se demostrará que los hechos diacrónicos están presentes en la sincronía del español, y que el reconocimiento de aquellos puede ayudar a entender las particularidades de esta, como por ejemplo el funcionamiento de las irregularidades del sistema gramatical o la coexistencia de variantes lingüísticas. A conclusión de todo ello la diacronía puede servir de herramienta útil en el proceso de adquisición de ELE y puede formar parte de la estrategias de aprendizaje.

Palabras Clave: lingüística histórica, diacronía, estrategias de aprendizaje, aprendizaje de lenguas, filología y enseñanza de idiomas

Abstract. Historical linguistics that analyses linguistic facts of the past normally is not taken into account as a resource for teaching Spanish as a foreign language that pretends to convert students into a user of today's Spanish. Sharing the opinion of other studies from the bibliography specialized in this question, the present paper attempts to defend the importance of a diachronic point of view in Spanish language teaching. Using examples of phonetics, morphosyntax and vocabulary, it will be proved that diachronic linguistic facts are present in the synchrony of Spanish and that recognizing the formers can help us to understand some features of the latters like functioning of irregularities in the grammatical system or the coexistence of linguistic variants. In consequence, diachrony can be a very useful tool in the process of acquisition of Spanish as a foreign language and can be a part of learning strategies.

Keywords: historical linguistics, diachrony, learning strategies, language learning, philology and language teaching

La diacronía, es decir, la historia de la lengua y la gramática histórica, habitualmente no se tiene en cuenta como herramienta útil en la enseñanza de idiomas. Este hecho es comprensible e incluso, hasta cierto punto, justificable tanto por argumentos prácticos como por científicos. Por una parte, el objetivo de la enseñanza de una lengua, según lo que se expone en la Introducción a

¹ Este trabajo es una versión revisada de un estudio preparado en el marco del proyecto parcialmente financiado por TAMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002– “Establishing higher education service satisfying the needs of knowledge industry in the Southern Great Plain region”, también apoyado por la Unión Europea y el Fondo Social Europeo. El trabajo se presentó en la Primera Jornada Didáctica de Szeged (26 de septiembre de 2015).

² Profesor titular del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged en Hungría. Licenciado en filología hispánica y portuguesa por la Universidad Eötvös Loránd de Budapest (1993), se doctoró en 2002 con la tesis doctoral titulada *Contribución a la historia de la promoción de clíticos en español y portugués*. Sus investigaciones se realizan en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y en el de la morfosintaxis histórico-comparada de las lenguas iberorrománicas. Además de otras numerosas actividades docentes en España y Rumanía, desde 2006 repetidas veces ha sido profesor visitante en el Máster oficial en español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante. En 2004, en reconocimiento de su actividad científica, el Rector de la Universidad Ricardo Palma de Lima le otorgó la Medalla y diploma Ricardo Palma.

los Objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, consiste en convertir al alumno en agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo de una lengua extranjera; a lo largo de este proceso se propone conseguir que el alumno llegue a conocer y dominar en la mayor medida posible la lengua dada en su estado actual sincrónico. Es lógico pensar que esta competencia del alumno no debe incluir elementos referentes a estados anteriores de la lengua. Por otra parte, se debe citar aquel momento crucial para la historia de la lingüística cuando Ferdinand de Saussure estableció la distinción entre la perspectiva diacrónica —es decir, la de los hechos históricos— y la perspectiva sincrónica —es decir, la de los hechos simultáneamente coexistentes— de la lengua dando primacía a este segundo aspecto argumentando que los hablan-tes no necesitan conocer la historia de una lengua para poder comunicarse en ella. Sobre esta base, propuso que los lingüistas comenzasen a examinar los hechos sincrónicos de la lengua:

“Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de la lengua es que, para el sujeto hablante, su sucesión en el tiempo no existe: él está ante un estado. Por eso, el lingüista que quiere comprender ese estado debe hacer tabla rasa de todo cuanto lo ha producido e ignorar la diacronía. Sólo puede entrar en la conciencia de los sujetos hablantes suprimiendo el pasado” (Saussure, 1980:121).

Tal forma de ver las cosas fue de gran importancia para la historiografía de la lingüística, puesto que con ella Saussure consiguió que la sincronía, considerada un campo de actividad para profesores de idiomas y traductores, se convirtiera también en área científica digna de atención para los expertos en lingüística. La historia de la lengua y la gramática histórica, sin embargo, siguieron siendo terrenos científicos cultivados por algunos lingüistas de orientación diacrónica, aparentemente sin utilidad práctica para las masas interesadas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Al mismo tiempo, se debe tener presente que el objetivo mencionado, el dominio lo más perfecto posible del idioma en su estado sincrónico se puede alcanzar mediante el proceso de adquisición, a lo largo del cual tanto el profesor como el alumno intentan profundizar y consolidar los conocimientos de este aplicando diferentes técnicas, herramientas y estrategias. Varios lingüistas sostienen que los conocimientos de diacronía pueden figurar entre las herramientas que están a disposición en el proceso de adquisición de la lengua. Entre las justificaciones que reclaman la presencia de la diacronía en las clases de español destacan las palabras de Torrens Álvarez (2007: 13):

“Conocer el pasado del español es, lejos de lo que podría pensarse, una de las herramientas más útiles y prácticas para investigadores, profesores y todo aquel interesado en cualquier aspecto de la lengua o la literatura españolas. Esto es así, porque el estudio diacrónico de la fonética, la morfosintaxis o el léxico siempre ayudará a comprender el estado actual de la lengua y las razones que han conducido a él, lo que, a su vez, facilitará el aprendizaje y adquisición del español y un mayor dominio del mismo.”

En la bibliografía dedicada a la didáctica del español se pueden encontrar trabajos que examinan la posibilidad de aplicar conocimientos referentes a la gramática histórica o a la historia de la lengua en las clases de ELE. Bravo Bosch (1994) destaca su utilidad en la adquisición de irregularidades y propiedades morfológicas y léxico-semánticas; para Berta (1998, 1999 y 2013) y Mosquera Gende (1999) representan ayuda para el aprendiente en comprender los cambios y las

alternancias que se producen en la lengua de hoy; Calvi y Martinell (1998) y Fernández Astiaso (1998) presentan casos cuando la aproximación diacrónica sirve de apoyo para aprender lenguas afines; Gassó (2009) propone la aplicación de la diacronía en la enseñanza del fenómeno del *voseo*; recientemente Torres Martínez (2014) analiza las consultas referentes a los hechos diacrónicos durante el uso del diccionario.

Basándonos en tal fundamento bibliográfico, en este trabajo pretendemos demostrar que los conocimientos de diacronía pueden servir de estrategia de aprendizaje en el proceso de adquisición de ELE. Aduciendo ejemplos de los tres niveles importantes del sistema lingüístico – el fonológico-ortográfico, el morfosintáctico y el léxico– probaremos que los hechos diacrónicos están presentes en la sincronía, pueden explicar regularidades, irregularidades y casos de variación lingüística, que el aprendiente, durante el proceso de aprendizaje, deberá llegar a conocer y manejar. Los ejemplos citados nos ayudarán a deducir que los conocimientos de diacronía, aplicados de modo aduecado, pueden constituir un apoyo estratégico para el profesor y el alumno y, por tanto, deben ser aprovechados.

El primer nivel del sistema lingüístico que examinamos es el fónico, es decir, la fonología, la fonética y, especialmente, su representación gráfica, la ortografía. Todo el mundo conoce errores ortográficos como la confusión de *b* y *v*, la de *s*, *c*, y *z* o la de las letras *ll* y *y*. El primer caso aparece prácticamente en todo el dominio lingüístico del español, mientras que los últimos en diferentes variedades diatópicas –es decir, dialectales– o diafásicas –o sea, individuales o estilísticas– de la lengua. El problema es ortográfico y procede de que ciertas letras sirven para representar un único fonema, pero sin ofrecer la posibilidad de usar estos signos gráficos de manera alternativa. Así, por ejemplo, *b* y *v* se usan prácticamente en todo el dominio lingüístico del español para representar un único fonema, el bilabial sonoro /b/; en el sur de España, así como en todo el continente hispanoamericano *s*, *c* y *z* sirven para transcribir el fonema el alveolar fricativo sordo /s/; asimismo, en algunas zonas peninsulares y americanas tanto la *ll* como la *y* se usan para visualizar el fonema palatal aproximante /y/. También es un problema ortográfico el uso de la letra *h*, que no tiene ningún valor fonológico, por lo cual algunos usuarios a veces lo eliminan otras veces lo añaden a la forma gráfica de la palabra incorrectamente.

Es evidente que en los casos mencionados no existe ninguna justificación basada en la funcionalidad de la distinción gráfica *b/v*, *s/c/z* o el uso de la letra *h*; se trata, de “artículos de lujo” aparentemente inútiles que complican la vida tanto para el usuario nativo del sistema lingüístico como para el aprendiente de ELE sin ofrecer ninguna ventaja en el proceso de comunicación. De hecho, se trata de que sobran letras para el número de fonemas de que dispone el español. Esta situación asimétrica podría ser solucionada por una reforma ortográfica radical que eliminase algunas de las letras y podría dar origen a una relación mucho más evidente y transparente entre el inventario de fonema y el de las letras. Y no han faltado tentativas de reformas de este tipo. Ya Gonzalo Correas (1630), en su *Ortografía nueva y perfeta* se da cuenta de que se debería ajustar el número de letras con el de los fonemas

“ke se á de eskrivir, komo se pronunzia, i pronunziar, komo se eskrive, ke no ái otra de ortografía en el mundo. Para lo kual es de saber lo primero, ke tenemos en el kastellano veinte i zinko bozes, ó sonidos, diferentes en todas nuestras palavras, ke es, veinte i zinko letras en boz: i ke para sinifikarlas en eskrito, son menester otras veinte i zinko figuras, ó karateres, ke lasrepresenten, kada una su boz diferente de la otra” (Correas, 1630:52).

El jurista, político y filólogo venezolano Andrés Bello también redactó en 1823 una propuesta para poner orden en el sistema ortográfico del español hablado en América (Bello y García del Río, 1823). Formaban parte de la reforma ortográfica la generalización de la letra *j* para el fonema /x/ –como en *jeneral*–, la eliminación de la *h* muda –como en *ablar*–, de la *u* muda de *qu* –por ejemplo *qiso*– y *gu* –por ejemplo *gerra*–, el empleo exclusivo de la letra *i* para representar fonemas vocálicos –en *lei*, *i*–, y la representación consecuente de la vibrante múltiple con *rr* doble –como en *rrío*, *alrrededor*, *onrra*–. No se puede negar que dichas reformas fueron ideadas con rigor científico y con lógica por el bien de la comunidad de hablantes, pero pese a sus objetivos incuestionables no se han difundido y no han arraigado de manera definitiva en ninguna parte del mundo hispanohablante. La razón de este conservadurismo aparentemente insensato es sencilla y la describen muy bien las palabras de Bustos Tovar (1998:61): “la ortografía no es mera transcripción de la oralidad”, sino que intervienen en ella “elementos culturales, etimológicos y de uso, que están fuertemente arraigados”.

Más concretamente hablando, la ortografía actual del español no solo representa el sistema fónico observado desde la perspectiva sinrónica, sino que en parte representa estados anteriores de la misma lengua, es decir, contiene elementos que solo adquieren sentido desde el punto de vista diacrónico. Usamos *b*, *v* y *h* porque antiguamente –en el latín clásico en el español antiguo– estas letras correspondían a fonemas existentes.

Sabemos que en el latín las letras *b* y *v* representaban dos fonemas labiales diferentes –/b/ y /w/– pero ya el latín hispánico comenzó a perder la distinción entre ellos (Väänänen 2005:97-98). Se suele citar el famoso dicho citado en (1a), atribuido por algunos a Julio César, que se refiere precisamente a esta característica del latín hablado en Hispania ya en el siglo I a. C. En diferentes ejemplos del famoso Apéndice de Probo –Appendix Probi–, fuente importante del latín vulgar, anterior al siglo VIII, se corrigen casos de vacilación, como se ve en (1b).

- (1) a. *Beati Hispani quibus vivere bibere est*
 b. *alveus non albeus* (App. Pr. 70, en Väänänen, 2003: 310)

Asimismo, se documenta la inseguridad que algunos hablantes de latín tenían al escribir ciertas palabras por no saber si contenían *b* o no, probablemente porque ya no pronunciaban este fonema. Confusiones de este tipo, como las que se aducen en (2), son criticadas y corregidas en el mismo Apéndice de Probo.

- (2) a. *hostiae non ostiae* (App. Pr. 207, en Väänänen, 2003:312)
 b. *adhuc non aduc* (App. Pr. 225, en Väänänen, 2003:312)

De modo similar, las letras *s*, *c* y *z* representaban fonemas diferentes en el español medieval –/s/, /z/, /ts/ y /dz/–, pero en el castellano moderno del norte peninsular a estos les corresponden tan solo dos, /s/ y /θ/. En el sur peninsular y en América la reducción del sistema ha dado origen a un solo fonema sibilante, generalmente el /s/ y, en otras zonas, el /θ/; dichos fenómenos son conocidos como seseo y ceceo, respectivamente. Este hecho, sin embargo, la ortografía no lo tiene en cuenta, puesto que sigue distinguiendo una oposición de fonemas que en esas regiones amplias ya no existe. Esta situación, que comenzó a surgir durante el siglo XV (Penny 2005: §2.6.2., Lapesa 1988: §72), dio origen a errores ortográficos ya en los Siglos de Oro (Lapesa 1988:§92). Los ejemplos que se aducen en (3) ilustran este tipo de confusiones en un texto americano del siglo XVI.

- (3) *sarçuela, plaser, música, eseptuando, cabesa* (Arellano, 2005:200)

Es parecido el caso de las letras *ll* y *y*. En la norma del norte peninsular estos signos gráficos representan dos fonemas palatales diferentes, el /*ʎ*/ y el /*y*/, pero en muchas zonas se ha producido históricamente la confusión de estos a favor del último. Dicho fenómeno, conocido por el nombre de yeísmo, también se documenta ya en textos antiguos, por ejemplo en el *Tesoro* de Covarrubias (1611), donde el autor explica los significados del término *redoma*.

- (4) *El que ofrece dice: prestado vos lo doy; el novio responde: aquí estoy papagayo, que quiere dezir para pagarlo* (Covarrubias, 1611, s. v. *redoma*, citado por Zamora Vicente, 1967:83 y Lapesa, 1988:§93)

No es necesario aducir más ejemplos similares para demostrar que la situación actual de la ortografía española contiene elementos que no podemos justificar con mero funcionalismo y teniendo en cuenta exclusivamente los hechos sincrónicos. Sin justificación y razonamiento, sin embargo, no disponemos de ningún apoyo para escoger la grafía adecuada, estamos relegados completamente a almacenar la información en nuestra memoria. Es precisamente esto lo que causa los errores ortográficos que cometen tanto los aprendientes de ELE como los hablantes nativos menos instruidos. Y el decir que “se escribe así y punto” no es para todos los aprendientes razonamiento suficiente y consolador al tener que memorizar la grafía normativa de cada palabra. Ciertos conocimientos diacrónicos, como, por ejemplo, un conocimiento básico del latín y del griego, sin embargo, pueden facilitar la tarea del aprendiente en cuanto se llega a relacionar-los con el estado actual de la ortografía y se concluye que *beber* se escribe con *b* y *vivir* con *v* porque *bibere* y *vivere* se escribían así en latín, el verbo *haber* lleva *h* porque también lo llevaba *habere* en el latín.

Pasando al plano morfosintáctico, también encontramos casos donde la aproximación diacrónica, las referencias a los antecedentes históricos pueden facilitar la asimilación de regularidades o alternancias formales engañosas para los alumnos.

En la morfología nominal podemos observar que, mientras que la mayoría de los sustantivos femeninos se usan con el artículo definido *la*, aquellos cuyo significante empieza por /*a*/ acentuada utilizan el significante *el*: *el agua*, *el águila*, *el área*, *el acta*, etc. (Alarcos, 1994:§80). Dicha alternancia se observa en los ejemplos que se aducen en (5).

- (5) a. *La casa de mis padres es muy antigua.*
b. *El agua del grifo está demasiado fría.*

La forma de este significante invita no solo al alumno, sino incluso al hablante nativo, a identificarla con el artículo masculino *el*, y así se producen casos equivocados de concordancia nominal del tipo *el habla andaluz* por *ella habla andaluza*, *el agua frío* por *ella agua fría* o *el águila blanco* por *ella águila blanca*. A veces las explicaciones didácticas, basadas en una parte de los hechos sincrónicos, pero totalmente incompatibles con la sistematicidad de la gramática, sugieren que en estos casos “excepcionalmente” se utiliza el artículo masculino (Bravo Bosch, 1994:393), aunque no existe ninguna razón para que este artículo sea considerado masculino. Una ojeada a su evolución aclara que el artículo *el* usado delante de sustantivos femeninos, es tan femenino como *la*: ambas formas proceden del artículo primitivo femenino *ela*, procedente del latino *ILLA*, y documentado en las *Glosas emilianenses*, que después dio origen a dos alomorfos *-el(l)* y *la-*, que comenzaron a funcionar en distribución complementaria (Penny, 2005:§3.5.3.2.).

También se sabe que el pronombre personal átono de tercera persona con función de complemento indirecto, cuyo significante en la mayoría de los casos es *le* o *les* –como en (6a)–, entre circunstancias determinadas adopta la forma *se* –como en (6b)–.

- (6) a. *Le doy el libro a María.*

b. *Se lo doy*.

Está claro que tanto para el hablante nativo como para el aprendiente del español debe quedar claro que en este caso el significante *se* no es portador de ningún valor reflexivo ni impersonal ni pasivo, sino que es una alternante de *le*. La causa de esta alternancia de alomorfos evidentemente no es la intención de evitar las secuencias *le+lo* o *le+la*, tachadas de “extrañas” y fonológicamente incómodas para la articulación, sino la evolución histórica: el dativo latino *ILLI* ha originado dos formas: ha dado *le* en la mayoría de los casos, pero de la combinación del dativo con el acusativo *ILLI+ILLUM*, por ley fonética, ha surgido como resultado [Z]elo, donde el primer fonema palatal finalmente se confundió con el alveolar /s/:

ILLI+ILLUM → /eljelo/ → /eZelo/ → /Zelo/ (→ /selo/) (Penny, 2005:§3.5.1).

En el sistema verbal merecen atención los sufijos personales del futuro, los cuales, de manera extraña y anormal en comparación con el resto del paradigma verbal, no se añaden a la raíz verbal sino al infinitivo y, además, su significante, aparentemente por casualidad, coincide con las formas flexionadas de presente de indicativo del verbo *haber*, auxiliar en otros tiempos verbales:

(7) hablaré	he hablado
hablarás	has hablado
hablará	ha hablado

Tal comportamiento morfológico, así como la coincidencia de los significantes de las desinencias y del auxiliar, se explican con el origen perifrástico de las formas de futuro, que originariamente funcionaron como construcciones constituidas por un infinitivo y formas flexionadas del verbo *habere*, que más tarde se fundieron en una única forma verbal. La estructura antigua, sin embargo, es reconocible en las formas *fareyu* (‘haré’), *vivrayu* (‘viviré’) y *murrayu* (‘moriré’), conservadas en una jarcha de Abraham ben’Ezra, del siglo XII. Otra vez encontramos aquí la presencia de la diacronía que interviene en la explicación de una anomalía o irregularidad gramatical en la sincronía.

En otras ocasiones la diacronía puede explicar alternancias que se producen entre variedades regionales como en los casos que se exponen a continuación.

Se considera uno de los fenómenos dialectales más conocidos del español hablado en América el uso abundante (Zamora Vicente 1967:434) del *pretérito simple (indefinido)* frente al restringido uso del *pretérito perfecto (compuesto)*: *durmió*, *cantó*, *compraste* equivalen a ‘ha dormido’, ‘ha cantado’, ‘has comprado’, con valor de pasado reciente con resultado y consecuencias en el presente. Esta variación se ilustra en los ejemplos aducidos en (8).

- (8) a. es. pn. ¿Ya *has vuelto* del viaje? ¿Y qué me *has traído*?
 b. es. am. ¿Ya *volviste* del viaje? ¿Y qué me *trajiste*?

Este regionalismo muy extendido, también conocido en la zona occidental de la Península Ibérica (en el asturiano y en el gallego-portugués), no es otra cosa que resultado de la conservación de los dos valores que el perfecto simple latino –del tipo *cantavi*– tenía originariamente. A saber, en latín la expresión *epistulam scripsi* significaba no solo ‘escribí una carta’ sino también ‘he escrito una carta’, así como hace *escribí una carta* en la mayor parte de América hoy. El Oeste peninsular y América, pues, conservan en su estado sincrónico actual un estado antiguo del sistema gramatical.

Otro fenómeno regional, menos extendido, pero también bastante conocido es el llamado *voseo*, que caracteriza el habla popular del español rioplatense. Este fenómeno consiste en sustituir las formas *tú* y *ti* por el significante *vos*, para referirse a la segunda persona del singular; además, en la versión clásica del voseo, también el significante del verbo en segunda persona del singular es especial, diferente a los habituales del estándar peninsular: *hablás*, *tenés*, *salís*, formas todas agudas, corresponden al singular. En el caso de los verbos de la tercera conjugación (en *-ir*) se puede ver claramente que la forma de segunda persona del singular del voseo *–vos salís–* coincide exactamente con la del plural del estándar peninsular *–vosotros salís–*.

Realmente, el pronombre *vos*, junto con todas las formas verbales voseantes del singular *–hablás*, *tenés* y *salís–*, así como las formas de plural peninsulares *–habláis*, *tenéis* y *salís–* se originan de las mismas formas de segunda persona del plural medievales *–hablades*, *tenedes* y *salides–*, utilizadas hasta el Siglo de Oro también con valor deferencial en singular. En el español preclásico, pues, *hablás*, *tenés*, *salís* coexistían con *habláis*, *tenéis* y *salís* como alternativas estilísticas del mismo valor doble de singular deferencial o plural (Penny, 2005:§3.5.1.1. y §3.7.3.2), mientras que hoy están repartidas geográficamente y continúan con solo uno de los valores originarios. Ilustra esta correlación entre los hechos diacrónicos y sincrónicos –concretamente la conservación de una estructura antigua en una variedad geográfica de la lengua– la conversación electrónica citada en (9) –accesible en un foro de la página WordReference.com–, en la que diferentes usuarios intentan aclarar que la estructura *vos pertenecéis* no corresponde al español rioplatense actual sino a un texto escrito en el siglo XVIII.

(9) *Hola a todos:*

En México no hablamos con "vosotros" y por eso tengo muchas dudas. Me encontré con un texto que dice así:

Vos pertenecéis, como él, a otro clima, a otra tierra, a una especie diferente a la nuestra.

Mi duda es, ¿que no tendría que decir en vez de "Vos" "Vosotros"? Es que me confundo con el "vos" de los argentinos por ejemplo con el de los españoles, o ¿que son lo iguales?

Gracias

Hola:

En España no se usa el "vos". Para la segunda persona usamos "tú" o "vosotros" o "usted/ustedes" en un registro de cortesía. Quizá lo viste en algún texto antiguo, que sí se usaba.

En el ejemplo que pones lo normal en la actualidad sería "usted pertenece, como él..."

Saludos.

Gracias Antpax,

Efectivamente es un texto antiguo. El autor es Henri-Benjamin Constan de Rebecque que vivió de 1767 a 1830. Era Suízo, y en la traducción lo han dejado así con "vos", ¿Que sería que en esa época se hablaba así en España? Pero si fuera una traducción actual se cambiaría al "usted"?

Saludos

princesa azteca

Hola Princesa,

De acuerdo con Antpax.

Dice “vos parecéis” y no “vos parecés”, así que es castellano antiguo, no el “vos” argentino. En este caso, habla a una persona sola, en un registro formal, aunque hable en plural.

Parece sacada de El Señor de los Anillos, o algo parecido.

Otras veces la diacronía explica la coexistencia de varias formas o estructuras con valor estilístico diferente, como ocurre en los casos siguientes.

Es un hecho bien conocido que dentro del sistema verbal español a la categoría gramatical del llamado *imperfecto de subjuntivo* le corresponden dos alomorfos en principio completamente equivalentes: el sufijo *-se* y el sufijo *-ra*, los cuales pueden alternar. Así, en principio, frases como *me pidió que cantase esa canción* y *me pidió que cantara esa canción* son completamente sinónimos. La mera existencia de este lujo gramatical es resultado de la evolución excepcional de dos categorías gramaticales originariamente diferentes cuya consecuencia es que “la lengua moderna ha terminado por identificarlas”, como dice Alarcos. Pero también se sabe, otra vez con Alarcos (1994:§223), que “en la lengua escrita se encuentran usos de *cantaras* que impiden su sustitución por *cantases*”.

Así, las formas verbales en *-ra* a veces aparecen en proposiciones subordinadas expresando anterioridad a la acción designada por el verbo de la proposición principal, es decir, se usan en vez de lo que llamamos pluscuamperfecto o antepretérito, pero siempre con valor de indicativo, como ocurre en (10a-b). Otro caso cuando es imposible el intercambio de *-ra* y *-se* es el empleo de aquel en la proposición principal como equivalente al condicional o potencial, careciendo otra vez, pues, del valor de subjuntivo, como se puede ver en (10c).

- (10) a. Luego que el Presidente *dijera* públicamente que existe ineficiencia en el ejecutivo, la ministra de la presidencia María Antonieta Guillen de Bográn, anunció un fideicomiso transitorio para hacer uso de los 400 millones de lempiras recaudados para el combate de la criminalidad. (*La Tribuna*, 19 de marzo de 2013)
- b. Arrepintiéndose claramente de lo que *dijera* ayer, Gorosito agregó: “Nunca hablé mal de los jugadores de la Selección” (*Perfil.com*, 19 de marzo de 2013)
- c. “España *pudiera* dar nacionalidad a Sefardíes” (*Long Island al Día*, 22 de noviembre de 2012)
- d. [Quando los caualleros fueron en Valençia e dixeron al Çid lo quel rrey les *dixera*,] plugo mucho al Çid, e guisó muy bien a sy e a toda su conpañia (CVR: fol. 155r)

En estos casos, pues, la forma *dijera*, destacada en negrita, podría –y, efectivamente, debería– ser sustituida por *había dicho*, y por *podría*, respectivamente, pero nunca por *dijese*. Esta asimetría se debe a que las formas en *-ra*, hoy subjuntivas, antiguamente pertenecían al indicativo, y, este uso arcaico ha sido tomado por la prensa actual. Nótese, sin embargo, que tales usos, aunque son relativamente frecuentes en el lenguaje periodístico actual, según Alarcos (1994:§223), “no pertenecen, [...], a la norma moderna del español” y que “son restos de los primitivos valores de *cantaras*, mantenidos por arcaísmo afectado en la lengua de algunos escritores”. De acuerdo con ello, el ejemplo (10d) ilustra el uso no subjuntivo de *-ra* en un texto procedente del siglo XIV.

También en el lenguaje escrito, muy especialmente en textos especializados en temas científicos, y con frecuencia cada vez menor, podemos encontrar a veces el pronombre personal átono, sobre todo el *se* reflexivo o impersonal, en posición enclítica, es decir, postpuesto al verbo, en contra de la norma habitual del estándar actual. Esta construcción sintáctica aparece en primer

lugar en definiciones de diccionarios, pero se documenta también en el lenguaje científico, periodístico o literario –cfr. (11a-c)–.

- (11) a. *Hállase* el mundo liberal de nuestro país enlutado. (*El País*, 1 de agosto de 1980)
- b. *Érase* una vez [...]
- c. et la estoria cuéntalos assy los que fueron con el [...] (PCG: 600b, 12)
- d. e quando fue tienpo de se yr allegó muy grand gente e *fuese* para Toledo (CVR: fol. 155r)
- e. Calixto: ¿*Viéronte? Habláronte?* (CEL, 284)

Esta enclisis de los pronombres átonos, restringida al estilo científico, al mismo tiempo viva dialectalmente en el oeste peninsular –en el asturiano y en el gallegoportugués– también es herencia conservada de tiempos cuando la enclisis era normal. Los ejemplos aducidos en (11c-e) ilustran que esta posición se documenta en textos medievales y preclásicos. Otra vez se trata, pues, de la conservación de lo diacrónico en lo sincrónico.

Pasando al campo del nivel léxico también se pueden citar ejemplos cuando la sincronía se puede entender más fácilmente teniendo en cuenta la diacronía. Es suficiente mencionar el caso cuando uno que habla una lengua romance comienza a estudiar otra. El origen común de las lenguas afines ofrece al aprendiente la ventaja de un léxico etimológicamente común, que ya en sí es una situación sincrónica heredada, es decir, atribuible a la historia. Uno que sabe español y se propone aprender portugués adquiere fácilmente gran parte del vocabulario de esta lengua gracias a las coincidencias del tipo es. *este*, pt. *este*, es. *pierna*, pt. *perna*, es. *comer*, pt. *comer* etc. Pero en este caso también se dan algunas discrepancias que hacen más difícil esta tarea. Aprendiendo catalán y sabiendo español uno debe aceptar que los términos mencionados tienen un significante léxico diferente, puesto que el es. *este* se opone al catalán *aquest*, el es. *pierna* al ct. *cama* y el es. *comer* al ct. *menjar*. Se dan casos de diferenciación léxica también entre el español y el portugués, puesto que el es. *ahora* se opone al pt. *agora*, es. *cenar* al pt. *jantar*. El verbo español *cenar* corresponde en portugués a *jantar* y en catalán a *sopar*. Pero también en algunos de estos casos la diacronía puede ofrecer un mayor número de coincidencias al tiene en cuenta que el español clásico también usaba los demostrativos del tipo *aqueste* y *aquese* o que en el castellano antiguo se documenta la forma *camba* como alternante de *pierna* o el sustantivo *jantar* como un tipo de *manjar*.

Es un caso especial el de los dobletes léxicos del español, analizados desde el punto de vista de los aprendientes de italiano por Calvi y Martinell (1998), para quienes a veces resulta problemático comprender la diferencia entre palabras españolas que etimológicamente se derivan de la misma palabra latina, pero que se han diferenciado semánticamente gracias al desdoblamiento formal basado en la evolución divergente.

- (12) a. es. *llave*~*clave* – it. *chiave*, pt. *chave*
- b. es. *llamar*~*clamar* – it. *chiamare*, pt. *chamar*

Los ejemplos aducidos y analizados hasta ahora demuestran que los conocimientos referentes a la diacronía sí que pueden constituir una herramienta importante en la enseñanza de idiomas y en la enseñanza de ELE. Está claro, sin embargo, que su aplicación debe ajustarse a las circunstancias de la enseñanza y a las características e interés del alumnado. Los estudios que defienden la utilidad de la diacronía en la enseñanza del ELE destacan que las referencias a la evolución de la lengua se pueden aprovechar especialmente en el caso de alumnos que conocen otras lenguas romances y que están en un nivel avanzado de la adquisición de ELE. Fernandez Astiaso explica que introdujo la lectura de textos literarios españoles del Siglo de Oro, “porque la

lectura de estas obras será una buena fuente de enriquecimiento lingüístico” (Fernández Astiaso 1998:307), pero añade que se trataba de alumnos lusohablantes. Para Calvi y Martorell (1998:232)

“[e]s evidente que el alumno necesita ante todo aprender la lengua corriente para poderse comunicar con los nativos, pero en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, un enfoque diacrónico puede resultar útil en algunos casos, sobre todo en los niveles más avanzados, para potenciar las estrategias cognitivas de quien aprende.”

También Bravo Bosch (1994:391) opina que la aplicación de la diacronía puede resultar útil especialmente con alumnos que ya conocen otra lengua extranjera:

“Sobre todo en grupos de adultos con conocimientos de otras lenguas 2, el saber el origen de una palabra, de un significado, de un morfema, etc, puede ser de gran utilidad si queremos que entienda la lengua en su conjunto y no como una serie de arbitrariedades y estructuras que hay que memorizar y aprender sin un porqué.”

Esta misma autora añade, sin embargo, que las referencias a la diacronía pueden aparecer ya en las fases tempranas de la enseñanza, en el caso de alternancias fonéticas en numerales –*siete* y *setenta*– y verbos básicos –*pueden* y *podemos*– o en el de los arabismos integrados con el artículo árabe –*algodón*, *azúcar* etc.– en español.

Si se tienen en cuenta las recomendaciones arriba mencionadas, la diacronía puede convertirse en una herramienta útil en varios campos. A nivel avanzado, puede servir de apoyo para la lectura de la literatura antigua o de la literatura contemporánea de estilo arcaizante; puede ayudar a familiarizarse con la variación lingüística y puede resultar útil en el aprendizaje de idiomas de la misma familia. A niveles inferiores puede servir para explicar la regularidad y la irregularidad morfológica, para evitar la pura memorización y para aumentar la confianza en la sistematicidad de la lengua. Con todo esto, la aplicación de conocimientos diacrónicos a la adquisición de ELE puede funcionar como estrategia de aprendizaje y, al fin y al cabo, también sirve para convertir al alumno en aprendiente autónomo, según exige el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994), Gramática de la lengua española, Madrid, Real Academia Española/Espasa.
- ARELLANO, Ignacio (2005), “Teatro del Siglo de Oro en Indias. La “zarzuela” de la Purificación de Potosí (Convento de Santa Teresa)”, *RLit*, LXVII, 193-209.
- BELLO, Andrés y Juan GARCÍA DEL RÍO (1823), “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”, reproducido en Obras completas de D. Andrés Bello, vol. II, Opúsculos gramaticales II, Análisis ideológica de los tiempos, Compendio de gramática castellana. Opúsculos gramaticales, M. Imprenta de M. Tello, 211-232, disponible en: <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/abello/ortografia1.asp>, fecha de consulta: 15 de enero de 2011.
- BERTA, Tibor (1998), “Sincronía, diacronía y enseñanza de idiomas”, *Acta Hispanica*, vol. III, 73-81.

- BERTA, Tibor (1999), “La diacronía en la enseñanza de ELE”, en Tomás Jiménez Juliá et al. (eds.), *Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, 339-344, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0342.pdf, fecha de consulta, 16 de diciembre de 2016.
- BERTA, Tibor (2013), “Enseñar español en la universidad: aportaciones de la lingüística diacrónica a la enseñanza del español”, en Amelia Blas Nieves, Julián Corros Mazón, Marta García Tarodo, María Luisa Gómez Sacristán, Elena Otto Cantón (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (Budapest, 5 y 6 de abril de 2013), Budapest, Instituto Cervantes, 2013, 35-43, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/05_berta.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- BRAVO BOSCH, Cristina (1994), “Introducción a la historia de la lengua en la clase de gramática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, 391- 397, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0391pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús (1998), “Las propuestas ortográficas de Gonzalo Correas”, *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, Madrid, UCM, 16, 41-62.
- CALVI, María Vittoria y Emma MARTINELL (1998), “Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros”, en Francisco Moreno Fernández et al. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 227-239, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0225.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- CORREAS, Gonzalo Íñigo (1630), *Ortografía Kastellana nueva i perfeta*, Salamanca.
- COVARRUBIAS, Sebastián de (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid.
- FERNÁNDEZ ASTIASO, M.^a Antonia (1998), “Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmentos literarios medievales y del Siglo de Oro”, en Francisco Moreno Fernández et al. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 305-308, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.
- GASSÓ, María José (2009), “El voseo rioplatense en la clase de español”, *Suplementos Marcoele*, 9 (V Encuentro brasileño de profesores de español), disponible en: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

INSTITUTO CERVANTES (2006), Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español, Madrid, Instituto Cervantes, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, fecha de consulta: 17 de diciembre de 2016.

LAPESA, Rafael (1988), Historia de la lengua española, Madrid, Gredos.

MOSQUERA GENDE, Ingrid (1999), “La importancia de las lenguas muertas en la enseñanza de una lengua a extranjeros”, en Tomás Jiménez Julia et al. (eds.), Actas IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática, Santiago de Compostela, 309-315, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0312.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

PENNY, Ralph (2005), Gramática histórica del español, Edición actualizada, Barcelona, Ariel.

SAUSSURE, Ferdinand de (1980), Curso de lingüística general, Madrid, Akal, 121.

TORRENS ÁLVAREZ, M^a Jesús (2007), Evolución e historia de la lengua española, Madrid, Arco/Libros.

TORRES MARTÍNEZ, Marta (2014), “Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE desde una perspectiva diacrónica. ¿Usamos el diccionario?: recurso electrónico de formación”, en Narciso Contreras Izquierdo (ed.): XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Jaén, 2013. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Málaga, 719-728, disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_719.pdf, fecha de consulta: 16 de diciembre de 2016.

VÄÄNÄNEN, Veikko (2003), Introducción al latín vulgar, Tercera edición revisada y corregida, Madrid, Gredos.

ZAMORA VICENTE, Alonso (1967), Dialectología española, Madrid, Gredos.

FUENTES CITADAS

CEL=ROJAS, Fernando de (1500), *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*, conforme a la edición de Valencia, de 1514, reproducción de la de Salamanca de 1500, cotejada con el ejemplar de la Biblioteca Nacional en Madrid, Vigo, Eugenio Krapft, 1899.

CVR=Crónica de veinte reyes, *Archivo Digital de Manuscritos y Textos Españoles*, CD-ROM, disco 0, Madrid, MICRONET, S.A.), 1993.

PCG=Primera *Crónica General, Estoria de España que mandó componer Alfonso el Sabio e se continuaba bajo Sancho IV en 1289*, tomo I, publicado por Ramón Menéndez Pidal, Madrid, Bailly-Bailliere e Hijos, 1906.